

Pellert, Ada

Fachgesellschaften als Community of Practice: Lernen miteinander und Unterstützung füreinander. 40 Jahre dghd

Spiekermann, Annette [Hrsg.]: *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis.* Bielefeld : Bertelsmann 2013, S. 13-24. - (*Blickpunkt Hochschuldidaktik*; 124)



Quellenangabe/ Reference:

Pellert, Ada: Fachgesellschaften als Community of Practice: Lernen miteinander und Unterstützung füreinander. 40 Jahre dghd - In: Spiekermann, Annette [Hrsg.]: *Lehrforschung wird Praxis. Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse und ihre Integration in die Praxis.* Bielefeld : Bertelsmann 2013, S. 13-24 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-79875 - DOI: 10.25656/01:7987

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-79875>

<https://doi.org/10.25656/01:7987>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WIR MACHEN INHALTE SICHTBAR

<http://www.wbv.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Lehrforschung wird Praxis

Hochschuldidaktische Forschungsergebnisse
und ihre Integration in die Praxis

Annette Spiekermann (Hg.)

Lehrforschung wird Praxis

© W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Bielefeld 2013

Gesamtherstellung:
W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung:
Shutterstock

Bestellnummer: 6004342
ISBN (Print): 978-3-7639-5193-2
ISBN (E-Book): 978-3-7639-5194-9

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort zur Blickpunkt-Reihe	5
Vorwort zum Band 124	7
 I 40 Jahre dghd	
Fachgesellschaften als Community of Practice: Lernen miteinander und Unterstützung füreinander. 40 Jahre dghd	
<i>Ada Pellert</i>	13
 II Forschungs- und Theoriebasierte Ansätze	
Rein in den Kopf? Wie begreifen wir Lehren und Lernen?	
<i>Andreas Hendrich</i>	27
Hochschuldidaktik und wissenschaftsbezogene Reflexion	
<i>Rüdiger Rhein</i>	41
Kompetenzentwicklung durch Service-Learning in der Hochschullehre?	
<i>Cornelia Arend-Steinebach</i>	51
Genderdidaktik. Von der universitären Selbstverpflichtung zur Schlüsselkompetenz	
<i>Susanne Frölich-Steffen</i>	59
Eine strategische Perspektive auf die Qualitätsentwicklung in Studenumgebungen	
<i>Tobias Jenert/Taiga Brahm</i>	69
Erkenntnisse aus der Hirnforschung – Wie lassen sie sich für die Didaktik nutzen?	
<i>Dipl.-Ing. Ralf Besser</i>	85
Zwischen Wissenschaft und Service. Identitätsfindung im Dritten Raum	
<i>Angelika Thielsch</i>	99

III Praxisberichte

Und wie halten Sie's? Werkstattbericht über einen innovativen Workshop zur Haltung für Neueinsteiger/innen in die Hochschuldidaktik

Kristina Müller/Anja Tillmann/Mark Zeuch 111

Praxisbericht: Pilotprojekt „Selbststudium an der ETH Zürich“

Ute Woschnack/Eva Buff Keller 121

Die Lernsprechstunde in der Praxis. Eine strukturierte Beratung für Studierende und auch von Studierenden.

Martin Baumann 131

Metamorphose einer Lehrveranstaltung – Theorie und Praxis in der Ingenieurausbildung

Sophie Hippmann 141

Vielfalt im Gespräch? Zur Implementierung von Diversity-Aspekten in Studium und Lehre an der Universität Duisburg-Essen

Nicole Auferkorte-Michaelis/Annette Ladwig 149

Heterogenität als Herausforderung an der Hochschule – *self-made-students*

Monika Hülskemper 159

Lehrcoaching – das Stuttgarter Modell

Sabine K. Lehmann-Grube/Amélie Kuntze-Fechner/Mirjana Jokanovic/Martina Vogt/Edith Kröber 171

Coaching für Professor/inn/en im Diskurs – Ein systematisierender Vergleich von Coachingprogrammen an Hochschulen

Friederike Bergstedt/Imke Krebs 185

Coaching- und Beratungsanliegen von Hochschullehrenden

Eva-Maria Schumacher 201

Autorinnen- und Autorenverzeichnis 209

Fachgesellschaften als Community of Practice: Lernen miteinander und Unterstützung füreinander. 40 Jahre dghd

ADA PELLERT

Zusammenfassung

Die Hochschuldidaktik steht an der Schnittstelle von Lehre, Personalentwicklung und Forschung und insofern beeinflussen alle Veränderungen in diesen Bereichen auch das Feld der Hochschuldidaktik selbst. Die dghd bietet als Netzwerk für Hochschuldidaktikerinnen und Hochschuldidaktiker eine professionelle Heimat, ein Ort der Weiterentwicklung und Rückzugsmöglichkeit, in der es möglich ist, im geschützten Rahmen kontrovers über die verschiedenen Anforderungen der Hochschuldidaktik zu diskutieren.

Gliederung

- 1 Persönlicher Zugang
- 2 Das Umfeld der Hochschuldidaktik
- 3 Das Kräftefeld der Hochschuldidaktik
- 3.1 Hochschuldidaktik und Lehre
- 3.2 Hochschuldidaktik und Personalentwicklung
- 3.3 Hochschuldidaktik und Forschung
- 4 Herausforderungen für die Organisationen: die Hochschulen
- 5 Herausforderungen für die Individuen: die Hochschullehrenden
- 6 Was braucht die gute Hochschuldidaktikerin/der gute Hochschuldidaktiker?
- 7 Die Rolle der dghd

1 Persönlicher Zugang

Ich habe mich sehr gefreut über diese Einladung. In den letzten 20 Jahren war ich in verschiedenen Funktionen immer wieder mit Fragen der Hochschuldidaktik befasst, so eine Zeitlang im Vorstand der Österreichischen Gesellschaft für Hochschuldidaktik. Als Vizerektorin für Lehre und Personalentwicklung an zwei österreichischen Universitäten habe ich versucht, in dieser Funktion die Aufmerksamkeit stärker auf die Lehre zu lenken bzw. die Professionalisierung der Vorbereitung auf die Lehrfunktion zu unterstützen. Auch habe ich selbst in hochschuldidaktischen Programmen unterrichtet und solche entwickelt. Dabei habe ich immer wieder auf die ausgewiesenen Experten und Expertinnen der dghd zurückgegriffen und mit ihnen stets mit großem Gewinn zusammengearbeitet. Natürlich habe ich keinen Überblick über einen so langen Zeitraum, wie ihn die heute hier anwesenden Gründungsväter und -mütter der dghd (bzw. AHD) haben. Auch kenne ich die Hochphase der Hochschuldidaktik der 1970er-Jahre nicht aus persönlicher Erfahrung. Dennoch möchte ich feststellen: Es war schon lange nicht mehr so spannend, sich mit Hochschullehre und Hochschulstudium zu beschäftigen wie jetzt. Vor allem, da es eine Rückenstärkung für wichtige Fragen durch die europäische Ebene und den Umbau des Steuerungs-Modells im Hochschulbereich gibt. Diese neue Aufmerksamkeit der Hochschulreformpolitik kann nun durchaus auch für „neuen Wein in neuen Schläuchen“ im Bereich der Lehre genutzt werden. Was aber heißt das?

2 Das Umfeld der Hochschuldidaktik

Auch wenn man weiß – und wer wüsste das besser als die Mitglieder der dghd – dass Hochschulentwicklung wahrlich kein Feld der schnellen Erfolge ist, kann man jetzt doch vorsichtig optimistisch gestimmt sein hinsichtlich eines förderlichen *Umfeldes* für die Hochschuldidaktik in den nächsten Jahren. Dies aus folgenden Gründen:

- Die *verstärkte Qualitätsdiskussion* der letzten Jahre war letztendlich eine Diskussion um die Qualität der Lehre und eine Diskussion um die Qualität der Institution. Dadurch hat die universitäre Lehre natürlich auch mehr Aufmerksamkeit erhalten.
- Es hat, nicht zuletzt durch den Bologna-Prozess, eine *verschärfte Profildiskussion* der Lehre eingesetzt: Was kennzeichnet den Bachelor, was kennzeichnet den Master? In welchem Verhältnis stehen diese zum Diplomstudium und was bedeutet PhD-Studium im Vergleich zur Promotion? Auch diese Profildebatte ist ein Ausdruck einer gesteigerten Aufmerksamkeit für die Lehre.

- Es zeichnet sich zunehmend mehr *Wettbewerb um Studierende* ab – vielleicht nicht in den Ballungszentren und nicht im Studienjahr 2011/2012, das gekennzeichnet war durch doppelte Abiturientenjahrgänge sowie den Wegfall der Wehrpflicht und infolge dessen einen besonders hohen Ansturm von Studierenden. Aber in peripheren Regionen spürt man schon den demografischen Wandel. Hier strömen die Schülerinnen und Schüler nicht mehr so stark an die Universitäten. Diese werden dadurch empfänglicher für die Frage nach der Attraktivität der Lehre am eigenen Standort.
- Des Weiteren ist seit geraumer Zeit ein Druck auf die hochschulische Lehre in Richtung *Internationalisierung und Einsatz neuer Medien* zu verzeichnen. Internationale Mobilität und ihre Förderung – auch als europäisches Programm – setzt eine zunehmend internationale Lehre voraus. Das erhöht den Aufwand sowohl für die Lehrenden als auch für die Organisation der Lehre. Auch die Anforderung, zunehmend neue Medien in der Lehre einzusetzen, bedeutet zunächst (auch wenn á la longue damit durchaus eine Entlastungsperspektive in vielen Studienrichtungen verbunden sein könnte) eine Investition in neue didaktische Formate, in die Qualifizierung von Lehrenden, in die Bereitstellung von entsprechenden Plattformen. Kurzum, beide Trends erhöhen die Anforderungen an die Lehre und lassen damit auch den Ruf nach hochschuldidaktischer Unterstützung lauter werden.
- Sowohl Befürworter als auch Gegner des Bologna-Modells sind sich hinsichtlich der nicht gelungenen Umsetzung des Prozesses einig: Für eine erfolgreiche Umsetzung des Bologna-Modells reicht das bislang überwiegend gewählte strukturell-formale Vorgehen nicht aus. Vielmehr ist dafür eine Auseinandersetzung mit den *didaktischen Tiefendimensionen des Bologna-Prozesses* nötig. Outcome- und Kompetenzorientierung sind – genauso wie der Perspektivenwechsel ‚vom Lehren zum Lernen‘, der auch inkludiert die Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, – der Hochschuldidaktik wohlbekannte Anforderungen an gute Lehre. Durch die nun einsetzende Nachdenklichkeit hinsichtlich der bisherigen Art und Weise der Implementierung des Bologna-Prozesses könnte sich durch eine Verbindung von Bologna-Prozess und Hochschuldidaktik ein wechselseitig befruchtendes Umfeld ergeben.

3 Das Kräftefeld der Hochschuldidaktik

Die Hochschuldidaktik steht für mich an der Schnittstelle von Lehre, Personalentwicklung und Forschung und insofern beeinflussen alle Veränderungen in diesen Bereichen auch das Feld der Hochschuldidaktik selbst.

3.1 Hochschuldidaktik und Lehre

Wie eingangs beschrieben, ist die *Aufmerksamkeit für die hochschulische Lehre gestiegen*, das bedeutet aber auch einen gestiegenen Aufwand. Das wiederum zieht nach sich, dass der Druck steigt, die Lehre stärker in den Karrierekriterien und in der Organisationskultur zu verankern. Denn sonst erhöht sich lediglich der Aufwand, ohne dass für die Lehrenden und die Organisation gestiegene Anerkennung folgen würde. Dies wiederum kann eine gewisse Schizophrenie auf der Ebene der Lehrenden auslösen und auf der Ebene der Organisation einen wenig effizienten Ressourceneinsatz zur Folge haben. Vor diesem Hintergrund erscheint daher auf der Ebene der Organisation eine *prozessorientierte Betrachtung des Geschehens und der Lehradministration* im Sinne von Lehrmanagement dringend vonnöten.

Die Realität sieht jedoch anders aus: Derzeit wird Lehre an ganz vielen unterschiedlichen Stellen verwaltet, man arbeitet sehr arbeitsteilig und oft wenig miteinander koordiniert, sodass zwar alle den Eindruck einer sehr intensiven Beschäftigung mit Lehre haben, tatsächlich ist es aber weniger die inhaltliche als die rein administrative Auseinandersetzung mit Lehre, die viele Arbeitsstunden bindet. Eine *Workload-Betrachtung* auch hinsichtlich der *Leistungen der Lehrenden* (und nicht nur der Studierenden) könnte helfen, unterschiedliche Rollen der Lehrenden abzubilden. Denn diese geraten ansonsten in die für sie problematische Situation, dass sie sich mit neuen Anforderungen wie Internationalisierung, Einsatz neuer Medien et cetera zwar auseinandersetzen, diese aber nicht in ihrem Lehrdeputat abgebildet sind und sich als Lehrverpflichtung nur die Präsenzlehre im Hörsaal wiederfindet. Hier drohen also strukturell bedingte Schwierigkeiten, welche die Hochschuldidaktik im Auge haben sollte und auf die sie hinweisen muss. Und nicht nur das. Sie sollte auch umsetzbare Vorschläge liefern, wie sowohl Lehrende als auch Organisationen mit den gestiegenen und bislang ungewohnten Anforderungen an Lehre gut zurechtkommen können.

Damit wäre die Arbeit der Hochschuldidaktik an den Voraussetzungen charakterisiert, die stattfinden müssen, damit hochschuldidaktische Bemühungen überhaupt auf fruchtbaren Boden fallen können.

3.2 Hochschuldidaktik und Personalentwicklung

Hochschuldidaktik findet in einem Umfeld statt, das durch die *Expertenorganisation Hochschule* gekennzeichnet ist. Dieser Organisationstypus zeichnet sich durch eine *duale Matrix* aus: Zum einen ist es die Logik des Faches, die Expertenorganisationen steuert, zum anderen die institutionelle Handlungslogik einer konkreten Organisation. Aber noch weitere bipolare Spannungsfelder durchziehen die Exper-

tenorganisation Hochschule: Neben der Spannung zwischen Disziplin/Fach und der Organisation sind auch das Spannungsfeld Wissenschaft versus Verwaltung sowie das Spannungsfeld Selbstkontrolle versus Fremdkontrolle (das in der Qualitätssicherungsdiskussion eine wichtige Rolle spielt) relevant. Als wichtig für die Hochschuldidaktik ist das Spannungsfeld zwischen Lehre und Forschung zu nennen. Solange Karriere im Wesentlichen über das Fach und disziplinäre schriftliche Beiträge zur Spezialdisziplin gemacht werden und nicht über qualitätsvolle Leistungen im Bereich der Lehre (oder im Bereich des Managements), hat die Hochschuldidaktik mit einem strukturellen Anerkennungsdefizit zu kämpfen. Gute Lehre lebt (ebenso wie gutes Management) von Syntheseleistung: Ein gutes Curriculum zu erstellen, ist eine gemeinsame Kraftanstrengung vieler und keine Ansammlung einzelner Expertisen (was immer noch für viele Universitätscurricula gilt).

Gleichwohl müssen diese Spannungsfelder als das Besondere der Expertenorganisation betrachtet werden. Sie können also nicht gänzlich aufgelöst, sondern nur ausgewogener gestaltet und damit ausbalanciert werden. Das Besondere an der Universität etwa ist gerade die Verbindung von Forschung und Lehre. Das bedeutet aber: Will man dieses Ideal auch tatsächlich leben, muss man zunächst die unterschiedlichen Organisationsformen und -logiken akzeptieren, die Lehraufgaben einerseits und die Forschungsaufgaben andererseits kennzeichnen. Erst durch eine *organisatorische und arbeitsteilige (zumindest phasenweise) Differenzierung* lässt sich die Einheit von Forschung und Lehre dann auch tatsächlich leben. Die Einheit von Forschung und Lehre einfach zu proklamieren, ohne gleichzeitig dafür Sorge zu tragen, dass sie in modernen Massenhochschulsystemen auch tatsächlich zumindest ansatzweise gelebt werden kann, ist fahrlässig. Was gute Lehre erfordert, ist der Abschied vom *Allroundermythos* der modernen Hochschullehrenden (vgl. Böckelmann 2009): Hochschullehrende können ohne Vorbereitung alles; gute Lehre, gute Forschung, gutes Management. Der Allroundermythos ist häufig mit einer *Naturtalent-Philosophie* gekoppelt. Das führt auf der Ebene der Personen zu einer Überforderung (man kann alles und das ohne Vorbereitung) und zu mangelnden Erfolgserlebnissen. Und auf der Ebene der Organisation birgt er die Gefahr, dass nicht alle für das Funktionieren einer Hochschule wichtigen Leistungsbereiche vergleichbar qualitativ voll erbracht werden. Stattdessen wird immer nur der Pol, der letztlich für die Karriere entscheidend ist, von den Individuen bedient. Wenn die Organisation ihrerseits in allen Leistungsbereichen qualitativ voll sein möchte – und die Qualität einer guten Hochschule wird weltweit nicht nur an guten Publikationen, sondern auch an der Qualität ihrer Lehre gemessen – dann ist auch auf der Ebene der Organisation, hinsichtlich ihres Ressourceneinsatzes und der Arbeitsplatzbeschreibungen für die lehrenden Personen darauf zu achten, dass tatsächlich alle Rollen mit jeweils entsprechender Professionalität gelebt werden können.

3.3 Hochschuldidaktik und Forschung

Die Hochschuldidaktik-Forschung ist, wie die Hochschulforschung an sich, *transdisziplinär* organisiert. Sie musste sich ihr eigenes Paradigma erarbeiten und sie ist auch nicht klassische Lehr-/Lernforschung, die oft schulisch geprägt ist, sondern sie bezieht sich auf ihren Gegenstand: die Lehre an Hochschulen und deren Rahmenbedingungen, Voraussetzungen, Gelingensbedingungen, Kontexte, etc. Hochschuldidaktik-Forschung ist eine *problemorientierte* Forschungsrichtung, *anwendungs- und berufsfeldbezogen*. Dieser Typus von Forschungsrichtungen hat – und damit steht die Hochschuldidaktik-Forschung nicht alleine da – Schwierigkeiten in einer streng disziplinär sortierten Forschungslandschaft. Denn neben den zu erfüllenden akademischen Kriterien muss sie sich auch messen lassen am Berufsfeld, an den Möglichkeiten des Transfers ihrer Kenntnisse in die Praxis. Kennzeichnend ist eine Gratwanderung zwischen *Academic Drift* einerseits und *Serviceorientierung* andererseits: Je stärker sie sich, um akademische Anerkennung zu erlangen, in Richtung Grundlagenforschung bewegt, desto größer ist die Gefahr, den Praxisbezug zu verlieren. Andererseits muss Hochschuldidaktik selbst forschungsbasiert erfolgen, sie muss rückgebunden sein an neue Quellen des Wissens und selbst neues Wissen schaffen, d. h. forschen und Forschungsfelder mitentwickeln. Sie darf sich also auch nicht in purer Serviceorientierung erschöpfen. Die Forschungsbasierung benötigt sie auch für die Absicherung ihrer Reputation und ihrer Qualität. Es geht um die forschungsbasierte Weiterentwicklung der Lehre in der Hochschule, die für sich selbst die Einheit von Forschung und Lehre beansprucht.

4 Herausforderungen für die Organisationen: die Hochschulen

Die deutschsprachige Hochschullandschaft befindet sich mitten in einer *Leitbild-diskussion*. Das dominante Leitbild der internationalen forschungsbasierten Exzellenzuniversität wird kaum das Leitbild aller sein können, das dämmert den meisten nach der zweiten Runde der deutschen Exzellenzinitiative. *Differenzierung und Vielfalt der Leitbilder* scheint das Gebot der Stunde zu sein. Noch trauen die Hochschulen der Differenzierungsthese nicht so ganz. Gibt es eine Karriere mit Lehre? Kann man als Weiterbildungsuniversität bestehen? Gibt es eine Universität, die sich vor allem als Instrument der Regionalentwicklung begreift und das als international verankerter und anerkannter Partner verwirklicht? Fragen wie diese zeigen: Verunsicherung ist eingetreten. Noch ist nicht klar, wie weit sich diese vielfältigen Leitbilder tatsächlich in zehn bis 15 Jahren in der deutschsprachigen Hochschullandschaft wiederfinden werden.

Das nächste große Thema ist die *strategische Personalentwicklung*. Hochschulen können als personalintensive Organisationen bezeichnet werden, die *Menschen* sind das Kapital dieser Organisation, die in jeder Hinsicht (auch kostenmäßig) kostbarste Ressource. In die Mitarbeitenden zu investieren kann denn auch als die wichtigste Investition in dieser Art von Unternehmung angesehen werden. Nichtsdestotrotz stehen die Hochschulen zumeist erst am Anfang damit, sich selbst als zuständig für die strategische Entwicklung ihres Personals zu begreifen. Neben entsprechenden Investitionen in die Weiterbildung ist es aber ebenso wichtig, transparente Karrierewege zu gestalten, die Anreize schaffen, um die angestrebte Diversifizierung von Leitbildern auch tatsächlich personell umsetzen zu können.

Würde die Hochschule sich selbst verstärkt als *Ort des lebenslangen Lernens* begreifen, dann müsste sie auch die Prinzipien des lebenslangen Lernens auf ihr eigenes Lehr-/Lernmodell anwenden. Das heißt, es bräuchte dann gestaltetes Workplace Learning. Denn Lernen hat in allen Arbeitsorganisationen auch dort stattzufinden, wo die tatsächliche Arbeit stattfindet. Für Hochschullehrende ist das die Arbeit mit den Studierenden, der Hörsaal, der Online-Campus, die Auseinandersetzung mit anderen Lehrenden, also Workbased Learning. In der modernen Personalentwicklung vieler Unternehmen setzt sich individuenzentriertes Vorgehen immer stärker durch, das bedeutet, genau darauf zu achten, welche Kompetenzen bringt eine Person schon mit und welche gilt es, gemeinsam weiterzuentwickeln. Vor diesem Hintergrund sollte es selbstverständlich sein, dass die Hochschule in den Weiterbildungs- bzw. Personalentwicklungsbemühungen ihres eigenen Personals diese Ansätze auch zur Anwendung bringt (und nicht wieder zeigt, dass sie eigentlich eine Organisation ist, in der viel Wissen vorhanden ist, das sie aber oft nicht auf sich selbst anwenden kann).

Beratung und Guidance sind die Schlagworte moderner Lifelong Learning-Ansätze: Die Lernenden stehen im Mittelpunkt und werden bei ihrer selbstgesteuerten Kompetenzentwicklung begleitet und beraten. *Zielgruppenspezifische, lernerzentrierte Ansätze* müssen auch die Hochschuldidaktik kennzeichnen und es gilt dasselbe, was für die moderne Personalentwicklung im Unternehmen gilt: die Notwendigkeit, *innovative Kooperationsmodelle* zwischen Betrieben und Bildungseinrichtungen herzustellen, auch in Hinblick auf die Hochschuldidaktik über den eigenen Tellerrand hinaus zu sehen und Zugänge aus anderen Bereichen des Lernens und Lehrens – so aus der Erwachsenenbildung oder aus der Schule – in die Hochschule hineinzutragen. Auch die betriebliche Personalentwicklung und ihre Vermittlungserfahrungen sind hier anregende und bereichernde Quellen für die Hochschuldidaktik.

5 Herausforderungen für die Individuen: die Hochschullehrenden

Für die Individuen besteht eine große Herausforderung darin, sich tatsächlich auf die Rolle als Hochschullehrende vorzubereiten: Wie intensiv bin ich bereit, mich mit diesem Aspekt meiner beruflichen Rolle auseinander zu setzen? Wie viel Bereitschaft zur *Verantwortungsübernahme* und *Reflexion* in Bezug auf das eigene Handeln in der Lehre ist vorhanden? Zum einen betrifft diese Herausforderung also die Ebene der Individuen, ihre Selbstreflexion, ihre Professionalität und die Bereitschaft, in ihre Professionalisierung zu investieren. Darüber hinaus ist aber auch die Übernahme einer gemeinsamen Verantwortung vonnöten, da es darum geht, gemeinsam eine adäquate Lehr-/Lernkultur zu schaffen und das ist eine kollektive Anstrengung. Hier muss sich der oder die Einzelne fragen: Bin ich bereit, auch diese noch mit zu organisieren, den Diskurs mit den Studierenden, den Diskurs mit den anderen Lehrenden zu führen und das unter – wie bereits ausgeführt – nicht immer einfachen Rahmenbedingungen oder zumindest in einem Umfeld, in dem sich die Anerkennung solcher Anstrengungen strukturell in Grenzen hält. Gleichzeitig, und das zeigen auch alle Hochschuldidaktik-Fort- und Weiterbildungen, erfährt man eine viel größere Befriedigung in der Rolle des oder der Lehrenden, wenn man sie mit ähnlicher Professionalität ausfüllen kann wie die anderen Aspekte des Berufsbildes Hochschullehrer/in.

Eine emotionale Abwertung der Lehre erfolgt scheinbar manchmal auch unbewusst dadurch, dass man auf diese Funktion nie besonders gut vorbereitet wurde und immer nur das Gefühl hatte, den Hörsaal muss man überleben, und man kann sich nicht mit Freude auf diesen Bereich vorbereiten. Gerade dann helfen Selbstreflexion und der Austausch mit anderen, diesen mitunter sehr großen Teil des eigenen Arbeitspensums nicht nur professioneller, sondern auch anregender zu gestalten. Doch braucht es *institutionelle Unterstützung*, um diese Möglichkeiten zur Selbstreflexion durch Beratung, Supervision, Coaching, Mentoring, Intervention etc. zu schaffen und damit die Lehrenden bei ihrer professionellen Selbstentwicklung zu unterstützen.

Ein weiterer Punkt, der bedacht werden muss, ist die zunehmende *Differenzierung der Lehrendenrolle*. Für den Bereich Blended Learning-Konzepte kann ich ein Beispiel aus der eigenen Institution liefern: Wir haben als Hochschule für berufstätige Menschen, die berufsbegleitend studieren wollen, vielfältige Rollenkonzepte von Lehrenden, die natürlich auch das Modell der Dozierenden für Präsenzveranstaltungen beinhalten, aber eben auch Fachtutor oder E-Tutorin für ein Online-Seminar oder Autorin eines entsprechenden Studienmaterials. Wesentliche Anteile des Lehr-/Lernkonzeptes im Blended Learning-Modus sind somit verteilt auf unter-

schiedliche Rollen. Es muss auch klar sein, welche Rolle wie institutionell unterstützt wird, damit die knappen Zeitressourcen der Lehrenden tatsächlich für den wichtigen inhaltlichen Aspekt und nicht nur für die Administration der Lehre verwendet werden. Neben der Beschäftigung mit der eigenen Rolle ist hier ganz wichtig, für den Austausch mit anderen *gemeinsame Lern- und Weiterbildungsmöglichkeiten* zu schaffen. Die kontinuierliche (Weiter-)Entwicklung der Professionalität braucht nicht nur an der Hochschule Communities of Practice für den gemeinsamen Austausch, um die steigenden Anforderungen an den eigenen Beruf nicht nur individuell, sondern auch lebensphasenspezifisch adäquat – in einem jeweils spezifischen Mischverhältnis von Lehre, Forschung und Management/Verwaltung – verarbeiten zu können.

6 Was braucht die gute Hochschuldidaktikerin/der gute Hochschuldidaktiker?

Zunächst ist eine genaue *Analyse des Umfeldes* und der zu nutzenden Trends anzuraten. Die Geschichte der dghd zeigt gut auf, dass sehr unterschiedliche Ausgangsimpulse der Hochschuldidaktik in den letzten Jahrzehnten Bedeutung verliehen haben. Heute herrscht das Gefühl vor, dass alle diese Ausgangsimpulse gleichzeitig anzustoßen sind und genau das sollte man auch nützen für die Hochschuldidaktik. Des Weiteren möchte ich *den forschungsorientierten Zugang* und seine Bedeutung für die eigene Profession und die eigene Professionalität sehr unterstreichen. Wichtig ist weiterhin die immer wieder stattfindende aktive Suche nach internationalen Vergleichsmöglichkeiten, Benchmarks, Beispielen, denn das hilft, dem Gefängnis der eigenen Traditionen ein Stück weit zu entkommen: Siehe da, es gibt Wissenschaftsbereiche und Hochschulkulturen, die sind in der Forschung erfolgreich und verfügen dennoch über ganz andere, bessere Lehr- und Lernkulturen. Das kann anregend sein und es gibt Kraft für den Import dieser Vorstellungen in das eigene, zumeist noch etwas widerständige System. Auf einer anderen Ebene ist *Durchhaltevermögen* ganz zentral. Wie schon gesagt, ist Hochschulentwicklung kein Feld der schnellen Erfolge. Bildungstraditionen sind starke nationale, kulturelle Traditionen, das hat die Umsetzung des Bologna-Prozesses gezeigt: Die gemeinsam entwickelten europäischen Vorstellungen wurden nationalstaatlich jeweils sehr unterschiedlich umgesetzt. Es muss klar sein, dass das Implementieren einer studierendenzentrierten Lehr-/Lernkultur an den meisten deutschsprachigen Hochschulen tatsächlich dem „Bohren dicker Bretter“ gleichkommt. Dennoch ist *realistischer Optimismus* angesagt: die Rahmenbedingungen sind – wie eben ausgeführt – günstig wie noch nie. Tatsächlich getragen wird das eigene professionelle Tun wahrscheinlich zum guten Teil auch von der *Erkenntnis*

der Bedeutung der Vermittlung, d. h., man hat begriffen, dass Vermittlung eigentlich eine Kern-Aufgabe der Wissenschaft ist, dass jede Wissenskonstruktion ein Akt der gemeinsamen Konstruktion von Wissen ist, und dass es in Lehr-/Lernprozessen (wie auch in guten Forschungsprozessen) immer auch um die Gestaltung einer Beziehung geht. Und darüber hinaus braucht es dann aber noch die entsprechende Sensibilität sowohl für die Bedeutung der Qualität dieser Vermittlungsprozesse als auch für ihre Anforderungen und Schwierigkeiten, um eine gute Hochschuldidaktikerin bzw. ein guter Hochschuldidaktiker zu sein.

Eine *geduldige Veränderungswilligkeit* ist also vonnöten, die ihrerseits wieder in einem Dreieck gut aufgehoben ist: Dieses setzt sich zusammen aus einer Hochschulleitung, der die Qualität der Lehre tatsächlich ein strategisches Anliegen ist und die sehr stark unterstützt wird durch eine professionell aufgestellte, forschungsbasierte hochschuldidaktische Abteilung als zweite Spitze des Dreiecks, welche die Entwicklung sowohl von Lehre als auch von Personal als gleichermaßen wichtig ansieht und entsprechende Ressourcen hat, um dann gemeinsam mit dem dritten Pol des Dreiecks, den Hochschullehrenden, diese strategische Vorgabe und die professionelle Begleitung zu einer gelungenen Implementierung in den realen Lehrbetrieb zu führen.

7 Die Rolle der dghd

In modernen wissensbasierten Gesellschaften sind nicht nur Hierarchien und Märkte wichtig zur Steuerung, sondern zunehmend auch Netzwerke. Je expertenhafter unser Tun, desto eher werden wir uns über Netzwerke, Fachgesellschaften, Communities of Practice weiterentwickeln. Die dghd ist als ein derartiges Netzwerk eine *professionelle Heimat*, ein Ort der Weiterentwicklung und Rückzugsmöglichkeit. Sie ist aber auch ein *wichtiger Ort der Widerspruchsbearbeitung*. Es muss im geschützten Rahmen der dghd möglich sein, auch kontrovers über die verschiedenen Anforderungen an die Hochschuldidaktik zu diskutieren. Denn die historisch unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Hochschuldidaktik in Deutschland können immer wieder zu Spannungen führen zwischen den Generationen, Spannungen innerhalb einer Organisation, wahrscheinlich auch Spannungen innerhalb einer Person d. h., die dghd muss sozusagen elastisch genug sein, um als *Ort der Vernetzung* von unterschiedlichen Rollen und Zugängen fungieren zu können. Dies im Sinne eines *Lernsystems*, das auch in der Lage ist, mit Widersprüchen und Konflikten adäquat umzugehen. Die dghd trägt damit auch zur Sozialisierung des Nachwuchses der Hochschuldidaktik bei. Neben der wichtigen Funktion der kollektiven Reflexion bietet sie aber auch eine *Infrastruktur- und Interessenvertretung* im Dienste der Lehre und für die Lehrenden.

Was sind nun *wichtige Voraussetzungen* für die erfolgreiche Arbeit der dghd?

Vertrauen, Transparenz und Verbindlichkeit – davon leben alle Kooperationen und insbesondere Kooperationen, die über Netzwerke stattfinden. Konfliktfreundlichkeit, die Fähigkeit zum Umgang mit Widersprüchen und Lösungsorientierung sind unabdingbar. Eine Stärken- und Nutzenorientierung muss klar und auch deutlich nach außen kommunizierbar sein – im Sinne von: Was habe ich davon, diesem Netzwerk beizutreten in der Erfüllung einer professionellen Rolle als Hochschuldidaktiker, als Lehrende, als an der Lehre Interessierte, als Forschende auf dem Gebiet, etc. Ermöglicht wird das insbesondere durch die Inszenierung von inspirierender Kommunikation. Denn letztendlich muss man gern zueinander kommen wollen, das Gefühl haben, hier finden spannende Kommunikationen statt, hier kann auch mal gestritten werden, aber so, dass dann letztlich auch für die Konflikte im eigenen Haus Rückendeckung mitgenommen wird.

Vielfalt an Struktur – wie intelligent agiert man organisatorisch, um etwa über Arbeitskreise und Delegation dezentrales Handeln zuzulassen und darauf zu achten, dass neue Themen und neue Kollegen und Kolleginnen hier ihren Platz finden. *Partnerschaft und Delegation von Macht* sind Erfolgsprinzipien funktionierender Netzwerke. Natürlich ist die *Dienstleistungsorientierung* einer Deutschen Gesellschaft für Hochschuldidaktik ganz wichtig. Sie hat ja ganz verschiedene Rollen. Sie ist Vorreiter bei Themen, Gatekeeper, Servicestelle, etc. All das braucht die deutsche Hochschullehre dringend. Nicht zuletzt möchte ich in diesem Zusammenhang auch *Forschungsbasierung* und *Politikorientierung* nennen – auch wieder so ein Spannungsfeld. Und doch braucht die dghd sozusagen Tentakel, die in beide Welten reichen – was sind die neuesten Ansätze in der Forschung, ist man geerdet im Forschungssystem und was sind die Forderungen im politischen Diskurs, was wird gerade diskutiert? Hochschulen waren schon lange nicht mehr so präsent im politischen Diskurs wie zurzeit. Hier bieten sich darüber hinaus viele andere Möglichkeiten, das Thema der Lehre gut zu verankern. Kurzum, es müssen Strukturen gestaltet werden, wie auch die dghd selbst eine solche Struktur ist. Wenn die in ihr ablaufenden Kommunikations- und Entscheidungsprozesse spannend und vielfältig sind, wird sie eine berufliche Heimat für viele Menschen sein. Das wiederum ändert nicht nur die Einstellungen jener, die dort tätig sind, sondern es wird vielleicht auch der Einstellung der Hochschule gegenüber ihrer eigenen Lehre eine andere Ausrichtung geben. Letztendlich sind diese Einstellungen ganz entscheidend, wie Henry Mintzberg in seinem Buch *Structures in Fives: Designing Effective Organizations* über Expertenorganisationen als Professional Bureaucracies sehr treffend schreibt. Er hält dort sinngemäß fest, dass Wandel weniger durch Manager vorangetrieben wird, sondern eher über die Professionalitätsvorstellungen der Ex-

perten und Expertinnen Einzug in die Organisation hält: „Change seeps in“ (vgl. Mintzberg 1983).

Die dghd ist ein wichtiger Knoten der Kooperation und der professionellen Unterstützung in der akademischen Netzwerkgesellschaft. Ich wünsche Ihnen viele neue Mitglieder und weitere interessante 40 Jahre!

Literaturverzeichnis

Böckelmann, Christine: Arbeitsplatz Hochschule: Vom Allrounder-Anspruch zum kompetenzbasierten Personalmanagement, Münster 2009 (Waxmann).

Mintzberg, Henry: Structures in Fives: Designing Effective Organizations, Englewood Cliffs, NJ 1983 (Prentice Hall International Edition).

Pellert, Ada: Hochschuldidaktik: Personalentwicklung im Dienste der Lehre. In: Merkt, Marianne & Mayrberger, Kerstin (Hg.): Die Qualität akademischer Lehre. Zur Interdependenz von Hochschuldidaktik und Hochschulentwicklung, Innsbruck 2007 (Studienverlag), S. 47–59.